

主体的に学び続ける学習環境の在り方

－ 授業と教員研修の共通性 －

学校力開発コース (11220914) 加 藤 淳 平

This research focuses on dialogue and reflection. In lesson study, the workshop called “Unconference” has no borders between teachers and learners. The result of the workshop showed that active form of dialogue made all the participants become autonomic learners. The teachers came to realize the efficiency of reflection and find it a different learning experience. Learners in supportive environments have high levels of self-efficacy and self-motivation and use learning as primary transformative force.

[キーワード] 対話, 内省, 学習環境デザイン, アンカンファレンス

1 問題の所在と方法

(1) 研究の所在及び研究の背景

2007年の学校教育法改正で、学力の要素の1つとして「主体的に学習に取り組む態度」が示された。生涯にわたって主体的に学び続ける人材を育成するという点で考えると、授業での「子どもの学び」の延長線上に「学び続ける大人」が見えてくる。大人である我々もまた、学び続ける存在でなければならないのである。

教員の学びの場は研修と呼ばれる。その代表的なOJTとされる校内研究に目を向けてみると、多くの学校で仮説を立てて演繹的に行われている。実際に仮説がうまくいかないことは少ないが、このような校内研究は、教員個々の力量の向上につながっているのだろうか。筆者も2つの中学校で研究主任を務めた経験から、組織の緊密性を生む校内研究としては一定の成果を見てきた。しかし、研究発表が終わっても継続するような、教員個々の自立した成長に結びついた学びになっているかという疑問があった。

子どもの学びの場である授業に目を向けると、言語を使った他との関わり合いを取り入れることによって、生徒の学びを深化させることができる。学習指導要領でも言語活動の重要性が述べられ、多くの実践や成果を見るようになった。一方、教員の学びではどうか。教員研修は、言語を効果的に使うような場にデザインされているだろうか。

これまで、授業での「子どもの学び」と、教員研修としての「大人の学び」は別々に論じられて

きた。これらを参加者の学びを目的として比較・検討することは、学習環境をデザインする上で重要であると考ええる。

また、筆者が2011年～2012年に、山形県内3校の中学校で行ったアンケート調査(表1)、教員対象のインタビュー、及び授業と授業研究会の観察と分析により、以下のような結果を得た。

- ① 教員は経験年数に関わらず、自分の力量に対する不安と、成長の必要性を実感している。そのための支援として、自分と異なる視点をもつ他者との関わりを求め期待している。だが実際は、教員間の業務支援は高いが、内省支援は低い。精神的支援については、企業同様に低い傾向があるが、同僚との関わりを仕事と完全に切り離しているわけではない。
- ② 初任者は、先輩から導管型の指導を受け続けると、外(他校の初任者など)に内省の手段を求める。その理由として、自分の指導力にまだ自信がないこと、他を見ることで自分の力量を俯瞰したいということを挙げている。一方、校内初任研担当教員や同僚が共感的に相談に答えてくれる環境にある初任者は、校内研修への満足度が高くなる。
- ③ 授業研究会は、共有可能なテーマや共通語彙をもった参加者が同じ授業を参観すると、事後研での対話が活性化される。
- ④ 努力に対して共感的な見方・聞き方による対話は、自尊感情を高め学ぶ意欲に結びつく。

これらの結果から、教員の自発的な学びには内省が有効であり、そのために同僚との関わり方・

表 1. 職場・学校の他者支援調査

因子	他者との関わりから受ける支援の項目	教員		生徒	
		調査 1	調査 2	調査 1	調査 2
業務支援	① 自分にはない専門的知識・スキルを提供してくれる	26	4.24	30	3.98
	② 仕事の相談にのってくれる	37	4.20	33	3.97
	③ 仕事に必要な情報を提供してくれる	16	4.24	18	4.26
	④ 仕事に必要な他部門との調整をしてくれる	9	3.66	25	3.51
	⑤ 自分の目標、手本となっている	15	3.93	33	4.10
	⑥ 自律的に働けるよう、まかせてくれる	11	3.96	11	3.57
内省支援	⑦ 仕事のやる気を高めてくれる	15	3.53	48	3.47
	⑧ 自分について客観的な意見を言ってくれる	21	3.29	14	3.74
	⑨ 自分自身を振り返る機会を与えてくれる	7	3.57	15	3.51
	⑩ 競争心を高めてくれる	0	2.76	46	3.88
	⑪ 自分の良い点を伸ばしてくれる	3	3.30	36	3.63
	⑫ 自分にはない新たな視点を与えてくれる	36	4.14	33	3.86
精神的支援	⑬ 精神的な安らぎを与えてくれる	9	3.19	46	3.63
	⑭ 仕事の息抜きになる	6	3.30	54	3.96
	⑮ 心の支えになってくれる	11	3.50	54	3.90
	⑯ プライベートな相談にのってくれる	2	3.01	38	3.61
	⑰ 楽しく仕事ができる雰囲気を与えてくれる	36	3.80	77	4.19

【調査 1】

同僚や同級生との関わりから得るものの中で、自分にとって特に重要だ(してほしい)と思うものを5つ以内で選択。表の数値はその累計。

【調査 2】

職場の「同僚(先輩・後輩にかかわらず職場における全ての職員を対象)との関わり合い」、現学級の「仲間との関わり合い」について、各項目それぞれで当てはまる現状(5~1)を選択。表の数値はその平均値。

5:よくあてはまる 4:あてはまる
3:どちらともいえない 2:あてはまらない
1:まったくあてはまらない

※広い業種・職種から 2304 名を対象にした調査

(中原淳,2010,p.51)を参考に実施した。

※生徒の調査項目は、「仕事」を「勉強など」と変更した。④は「先生や他の仲間との関係調整をしてくれる」と変更した。

※教員は中学校 3 校の 70 名の教員対象。

生徒は中学校 1 校 1 学年 144 名の生徒対象。

支援の在り方が重要であることが明らかになった。教員同士の対話(dialogue)と内省(reflection)を促すきっかけとなる、具体的な学習環境デザインが求められていると言える。

(2) 研究の目的

校内研修を教員個々の成長の場としてデザインし、その有効性を確かめるとともに、効果を日常の職場内に広げていく。

具体的には、校内研修に対話を取り入れることによって、参加者が内省による自己の変容を新たな学びと認識できるようにする。そこで得た成長感によって、学び手の主体性を高める。また、対話の日常化と質を向上させ、教員個々の力量と、学校内の同僚性の向上を目指す。

(3) 研究の方法

研究の目的に向けて、次の2つを柱にして実践する。さらにアンケートなどの結果を検討して修正し、次の実践を行う。最後に、実践事例の比較・分析から考察する。

① 授業の指導法と、教員研修会の運営を、参加者の学びに焦点を当ててデザインし、比較・検討する。授業に対話と内省を促す場面を設定し、効果的な学習環境を探る。その成果と問題点を、教員研修のワークショップ運営に活かす。

② アンカンファレンスというワークショップを取り入れた授業研究会を計画・実施する(改善して2回実施)。

2 先行研究の検討

(1) 職場における他者支援、対話と内省について
中原(2010)は、企業の若手・中堅社員を対象に「職場において社員はどのような他者からどのような支援を受けて、能力向上を果たしているのか」というテーマで調査を行い、一般的な企業組織における学習場面での他者の役割について分析した。回答者は、「同じ職場」を大切な関わり先に選んだ人が目立って多く、「他の職場」や「社外」の回答は少なかった。職場の同僚との関わりから得ている支援を分析した結果、①業務に関する助言指導を行う「業務支援」、②仕事の在り方を客観的に折にふれて振り返らせることを可能にする「内省支援」、③精神的な安息を提供する「精神的支援」の3つの支援因子が存在した。これらと「能力向上実感」の相関を見ると、他者からの「内省支援」を受けていればいるほど成長感が高くなる傾向があった。また、職場のメンバー内で対話が行われることが、3つの支援のいずれにも結びついていた。

中原 (2009) は対話を、①共有可能なゆるやかなテーマのもとで、②聴き手と話し手で担われる、③創造的なコミュニケーション行為、と定義している。「自由なムードの中でのたわむれのお喋り」である雑談、「緊迫したムードの中の真剣な話し合い」である議論に対して、対話は「自由なムード」の中での「真剣な話し合い」であり、真面目なテーマについての話し合いを真剣に楽しむシリアスファンなスタンスをとるとしている。内省が生じやすいのは、第一に「語るべき他者」や「応答してくれる他者」がいるとき。第二に内省が「外化」によって他者と対話で共有されるときである。

対話の重要性は理解されているものの、実際は職場内コミュニティの弱体化が進んできている。酒井 (2011) は、職場コミュニティ再構築のための一つの示唆として「縁の強さ」を挙げ、それは「共通する語彙数 (話が通じること) ・「合意数 (話が合うこと) ・「共有体験ファクタ (体験の非日常性×体験の意外性×共有達成感)」の3つのパラメータによって定義できるとしている。

(2) ワークショップとまなびほぐしについて

佐伯 (2012) によると、「教え」の前で、人は「思考停止」するという。特に、マニュアルのような「教示的指示」が示されると、人は「盲目的模倣」をしてしまうという。そして、言われた通りのことをするという模倣は、特定のグループや社会に「仲間入り」したり、特定の共同体の成員性を獲得したりするためには必須の要件であるという一因も存在する。しかし、そこからは自分の知識や経験を超えたことは永遠にわからないままになってしまう。人は安易に「わかっている」と思っていることを、もう一度「本当は、わかっていないかもしれない」という疑いの目で見つめて、「わかりなおそう」とすることも必要なのである。ワークショップという参加体験型のグループ学習によって、人は新たな出会いを経験する。すでに知っている人たち同士であったとしても、新鮮な出会いを求め経験する。互いがこれまで身に付けている「あたりまえ」を相互にぶつけ合い、「まなびほぐし」ができる場なのである

荻宿 (2012) は、学校現場では、ワークショップがもちこもうとしている目的と、これまでの学校現場における教育の目標とのズレが見えると述べている。それは、教員が、遊びに見えてしまうワークショップで起こっていることを、どう捉え

ればよいのかという戸惑いがあるためだという。教員の「ワークショップは学習なのか？」という疑問に対し、「教えなければ学べない」という既存の指導観から離れて、ワークショップで起こっていることを丁寧に見ることの必要性を挙げている。

(3) 最近の学習環境デザインの実践事例

① 働く大人が学び続けるラーニングバー

中原 (2011) は、東京大学において 2005 年から、「人材開発に関する最先端の話題を扱う研究者と実務家のための研究会」を 30 回弱開催した。参加者は、各会約 200 名である。ラーニングバーと呼ばれるこの会のタイムスケジュールは、研究者・実務家の 30 分程度のレクチャーの後、参加者は 5 名程度のグループを作り対話を行う。ここでは日常では出会うことのない異質な他者との対話によって、日々を内省することが目的とされた。ラーニングバーで主催者から毎回示されるプロセスは、「聞く→考える→対話する→気づく→Bar を出て語る→自分も Bar を作る」である。中原は、ラーニングバーを成功させるための条件として、「空間デザイン」や主催者の周到な「用意」、それに対する参加者の「卒意」などを挙げている。

② アンカンファレンスという参加型デザイン

上田ら (2012) は、参加者が学習環境デザインに参加する社会実験 (社会的実践) として、2011 年 12 月に REMIX-Unconference を開催した。ここでは「個人が他者との対話を通じて自分のキャリアを内省する機会を構築すること」をテーマに掲げ、学習者 (参加者) が、自分たち自身が学ぶための環境をデザインし、その中で実際に学ぶことを目指した。

参加者 120 名は開催日前日に宿泊施設に集められる。企画者から趣旨の説明があったのち、「自分のキャリアを内省する」というテーマのもと、自分たちが、明日どのような活動を行いたいのか候補を挙げてもらった。その後、活動の候補ごとに賛同者を募り、自律的にグループが形成される。このグループで数時間の討議を経て、10 数個の学習活動が決定された。グループによっては、即興劇を通して自己のキャリアを表現したり、茶道などの活動の中に対話プロセスを組み入れたりする学習活動をデザインした。これらの学習活動はタイムテーブルに書き記され、翌日、120 名の参加者がめいめいにそれらの活動に参加した。

成人の学習にとって必要なことは、自分のニー

ズに従った学習を自らデザインできることであり、上田らは、REMIX-Unconference という実践を通して、成人自らが他者と対話しながら自分たちの学習をデザインする機会をもつための、プラットフォームを構築することを目指した。この会には筆者も参加したが、参加者自らが自分たちの学習を同時多発的にデザインしていた。

3 実践と結果

山形県内A中学校では、放課後の短学活（終わりの会）を全クラス「コの字型」の座席で実施している。このようにして、生徒や教員に、顔を見合わせて活動することや、机を動かして様々な学習形態に変えることに抵抗感がなくなってきた。

このような中で、授業と校内研修の場において対話と内省を取り入れた学習環境をデザインし、その効果の実感を促した。

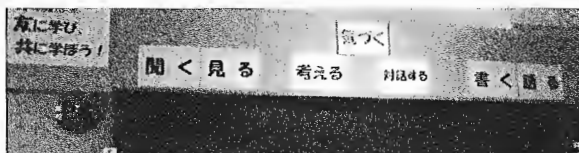


写真1. 理科室の掲示物

(1) 授業における学習環境デザイン

筆者は、A中学校の理科室に「気づく＝聞く・見る→考える→対話する→書く・語る」という掲示をし、授業における学びのプロセスの可視化を行った（写真1）。このプロセスは、先述したラーニングバーのプロセスにヒントを得ている。理科の授業ではこのプロセスに基づき、科学的な事象を観察させ、考えたことをもとにグループや学級で対話する時間を意図的に取り入れ、最後に振り返りの時間を設定した。このような授業を継続することで得た生徒の変容の結果を①に示す。

また、山形県内B中学校で、ワークショップの手法を取り入れて行った理科の授業実践を②に示す。この実践の分析結果は、教員研修にリンクさせ、後述する授業研究会において運営の即興性として活かした。

① 対話の効果を高める振り返り

中学校1年生理科の「身の回りの物質とその性質」の単元は、中学校最初の化学分野で様々な器具を使った実験が多い。A中学校では毎時間生徒に振り返りカードを書かせ、そこには「グループ

や学級の仲間との交流・かかわり合いから学んだこと」という欄を設けた。この欄の記入状況を分析すると、単元の第1時～第3時では、

- ・ Sさんの意見でみんなの考え方が変わるなんてすごい。
- ・ Kさんが、みんなが考えていないようなことを言っていたので素晴らしいと思いました。私もこれからもっと話し合ってみないと違う発想をしたいです。

というように、対話で違う考えに触れることから新たな気づきがあった生徒、また、他者への憧れから意欲を喚起させられた生徒が多かった。

ただし、「みんなで協力して実験しました。」と書いている生徒も数人いた。これは、「協力関係ができてい」ともとれるが、「依存の関係」とも読み取れる。そこで、第4時の「プラスチックの種類の同定」の授業では、一人一人に試料と器具を与え、実験からレポート完成までを個人で行わせてみた。以下は授業後の振り返りカードの記入の一部である。

- ・ 個人でやってみると自分の意見を書くことができてよかったです。でも、それで合っているのか不安にもなりました。やっぱりみんなでやる方がいいと思いました。
- ・ 1人だったけど、グループで確認し合ったり、協力したりしながらできました。1人ですと1つの考えしか浮かばないけれど、「ここどうやるの?」とか「ここってこうだね」「こういうことじゃない?」といろいろ指摘されたので、みんなが考えることって違うんだなと思いました。
- ・ まず自分で考えて、考えても分からなくなったら、友達と話し合うというよりも意見を出し合って、「おー」と納得することが多かった。たまにはこういうのも取り入れた方が新しい発想が生まれると思います。

個人で活動に取り組ませたが、そのことによって逆に仲間を意識して対話を求めている様子が読み取れる。また、本当の協力が依存関係とは異なることや、自分が主体的に考え、積極的に対話に関わることが新しい発想力につながることに気づいている。

② 学習者中心主義の学習環境デザイン

中学校2年生理科の「化学変化と原子・分子」の単元は、実験で見た事象を粒子モデルで説明する活動がある。筆者は、B中学校において、酸素と木炭を入れた閉鎖系の空間（フラスコ）を加熱し、木炭が燃焼して見えなくなる実験を行った。この現象について自分なりの解釈を図や文章で書

かせ、グループでの交流の場面を設定した。その後の3クラスの様子は以下の通りであった。

【1組】

各グループの話し合いの結果を、グループの代表者に順番に発表させた。酸素粒子の表し方（原子で表すか分子で表すか）など、話し合い時には各グループに違いが見られたが、最初のグループの発表後は、「前のグループと同じで……」という言い出しで、違いを述べない発表が続いた。

【2組】

各グループで活発な話し合いがなされていた。グループで1つの意見にまとめることは強要せず、各グループで話し合われたことの内容や過程を報告させた。10グループ同時に板書させ、KJ法などを用いて授業者がファシリテートする形で意見を出し合わせた。

【3組】

グループ内の交流が少なかった。1人で黙々と長い文章で記入する生徒、逆に書けない生徒もいた。書けない生徒は、仲間に聞くこともできない雰囲気であった。そこで、グループの枠を越えて聞き合う情報収集の時間を設定したところ、話し合いが活性化した。

1組のように、グループ内ですでに議論し、互いの違いを超えて「自分たちの結論」を作っている場合、全体発表においてグループの代表者である発表者は、自分たちの発表に力点を置き、他のグループの発表も同じ「結論」と見なし、少しの差異には興味を示さなくなる傾向があった。

これに対し、2組のように話し合いの過程を語らせた場合、グループ内での違う考えに対する関心が全体の交流でも持続され、生徒は自分の考えと他の考えの間で思考し直す。ここでは、授業者のファシリテーターとしての役割が重要である。

3組は、グループ内の生徒間に壁が存在しているようでアイスブレイクしていく必要があった。上記の方法の他にも、グループ対話の前に「1人1回は話すこと」「聞くことも大切に」というルールを伝える方法も考えられる。また、学活の時間に「コの字型」の座席を取り入れて、互いに顔を見合わせて行う学習活動に慣れさせることも有効である。

(2) 校内研修における学習環境デザイン

A中学校では、2012年4月に新しい研究テーマを立ち上げた。はじめにその概要を述べる。

研究推進委員会での話し合いを経て、「対話」、「内省」、「共感的な姿勢」というキーワードを取り入れながら、研究テーマと目指す生徒像につい

て以下のように提案した。

【研究テーマ】

「わたし」が広がる 学びを求めて

～言語活動を通して自分の考えを構築する生徒の育成～

【目指す生徒像】

- ・ 共感的な姿勢で仲間と向き合い、仲間の考えから様々なものを学びとろうとする生徒。
- ・ 自分の考えを伝え合い、仲間の考えを受けて自分の考えを見つめ直そうとする生徒。そして自分の変容を意識できる生徒。

サブテーマの「言語活動を通して自分の考えを構築する」ことは、本研究における「対話と内省」と同義である。A中学校では、この研究テーマのもと、2012年度には年間6回の授業研究会を開催し、全教員が授業研究を行った。そのうちの2回を全体研修の場とし、1つの授業を全教員で参観して放課後に事後研究会を行った。この全体研修の準備と当日の運営、事後研究会の進行に、上田ら（2012）が行ったアンカンファレンスの要素を取り入れた。

① 第1回アンカンファレンス

7月に、校内の教員30名で開催した。授業は第3学年数学で、授業者は経験年数3年の若手教員である。

事前に、次のような研究会の目的と大まかな流れを伝えた。

アンカンファレンスを取り入れた授業研究会

今回はアンカンファレンスを取り入れた授業研究会です。アンカンファレンスとは、発表者・講師が話すことを聞く、といった講義形式の研修会とは異なり、参加者自身がそれぞれ自分のグループを運営し、「主催者」や「参加者」の境目をなくす会議・研修会の運営方法です。今回の研究会でいうと、授業者・参観者の両者が、一つの授業をもとに対話し、参加者全員が「主体的な学び手」になってもらいます。

1 目的

- ・ 参観者が、多様な視点の中から自ら選んで授業を参観し、視点ごとのグループで語り合い、シェアリングすることで、参加者全員が主体的に参加する研修会にする。
- ・ 多様な視点からの事後研を行うことで、その結果を今後の校内研究に活かすとともに、一人一人の授業を見る視点の幅を広げる。

2 事後研究会の流れ

- ・ 開会、生徒へのインタビュー (15 分)
- ・ 今日の流れの説明 (5 分)
- ・ グループでの対話 (25 分)
- ・ 発表準備 (5 分) …気づきや発見を統合する
- ・ 全体でシェアリング (15 分) …グループごとの「学び」を互いに聞き合う
- ・ 閉会、アンケート記入 (5 分)

3 事前の準備

1 週間前に、指導案と「授業参観の視点・話したいことアンケート」を配布します。アンケートをもとに事後研究会のグルーピングを行います。授業参観の視点は、「教科(数学科)としての視点」「研究テーマの視点」「特別支援の視点」などを予定しています。

指導案が完成すると、指導案とともにアンケートを配付した。アンケートの希望通りに、3人～6人のグループを作った。事後研はこのグループで実施した。

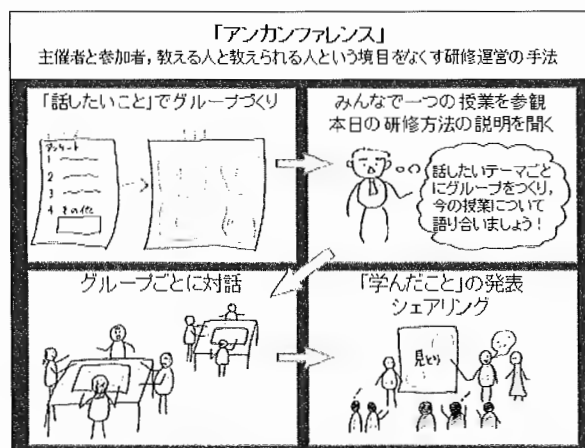


図1. 授業研究会の流れの説明

当日の事後研究会では、最初に生徒へのインタビューを行った。クラスから抽出した4名を事後研究会の最初の15分間に参加させ、学習の主体者である生徒に質問するのである。このことにより、参観時は教員の推測であった生徒の「見とり」がより具体的なものになる。また、全教員で質疑の場を共有することにより、その後の対話の材料にもなっている。

生徒が退出した後、アンカンファレンスを取り入れた授業研究会の趣旨と流れについて改めてプレゼンテーションを行った(図1)。会のコンセプトの説明では、ラーニングバーのプロセスを参考にした(図2)。会における立ち振る舞いのエチケ

ットは、香取ら(2009)のワールド・カフェのカフェ・エチケットを参考にした(図3)。



図2. 対話と内省の解説

エチケット

〈授業参観で〉

- ① 授業者が授業をよりよくしようと工夫していることに敬意を表し、参観しましょう。
- ② 参観者は、授業中の生徒への質問や助言は控えましょう。

〈グループ対話で〉

- ① グループごとの司会者は決めていません。グループのテーマに沿って、互いの考えを積極的に話しましょう。
- ② 対話による新たな発見や気づきから、自らの学びを整理しましょう。
- ③ 話は短く、簡潔に。相手の話に耳を傾けましょう。アイデアをつなぎ合わせてみましょう。
- ④ 対話を楽しみましょう。ライティングシートへの記入も、絵を描くなど遊び心を入れて。
- ⑤ グループから授業者への質問は随時受けませんが、一つのグループで長時間引き留めないでください。

図3. 授業参観と事後研究会でのエチケット

プレゼンテーションの後、グループ対話の時間になり、参加者は和やかな雰囲気では話し始めた。発表準備を含めた30分はあっという間に過ぎた。



写真2. グループ対話の様子

全体でのシェアリングは、事前に予告した通り、グループごとの「学び」を互いに聞き合う時間である。ライティングシートを提示しながら全体に向けて話し合われたことを「学び」として報告した。グループの発表者は若手教員が多かった。



写真3. グループごとの「学び」を聞き合う

最後に、アンケートを記入してもらった。項目は、「自分の今日の気づき、学び」、「今日の研修で自分にとって一番よかった場面とその理由」、「感想と改善の要望」の3つである。これらを記入することで、自分の学びを振り返る機会にしてほしいこと、研究会が終わった後も対話や学んだことを活かしていつてほしいことを伝え、会を閉じた。アンケートには次のような感想が寄せられた。

- ・ 「言いたいこと」が同じ集団なので、遠慮せずに言える感じがしてよかった。
- ・ 自由に話することで、いつもの形では話題にならないようなことからの発見が多かった。
- ・ 次回はライティングシートへの記入もしたい。
- ・ 様々な視点で話し合った結果を学ぶことで、とても勉強になると思った。特に他教科では何を見るべきかわからないので、ありがたかった。(初任者)
- ・ テーマをもって授業を参観したために、その部分に集中して見ることができ、事後研究会でも話がしやすい。
- ・ 今回のような形の授業研究会の方が、主体的に参加できてよい。たくさんテーマがあるので他の視点からも得られるものがある。

授業者は、「様々な視点から授業を見て語ってもらい、自分では意識していなかったことに気づけた。事後研究会の話し合いが堅苦しくならず、授業者自身もリラックスして話をすることができた。このような機会があると授業研究会が楽しくなる。」

と書いている。授業者を含めほとんどの教員が「よかった」「またやりたい」という肯定的な感想をもっていた。「今日の研修で自分にとって一番よかった場面」は、グループ対話が最も多く、次にシェアリング、授業参観中と続いた。

一方、改善してほしい点として上がったのは以下のような内容である。

- a) 指導案を読めばわかるが、授業者の授業をとしての感想・発見が聞きたかった。
- b) 授業前のグルーピング（希望）と、参観後に話し合いたいことがずれる。授業の後にグループ分けできないか。
- c) 話し合いのまとめ方の形式を作ると、シェアリングの時にわかりやすいかもしれない。
- d) 全体での発表はいらないのではないか。
- e) このような事後研究会は自分には合わない。理由として、意見に対して意見がなく、事後研究会で得たものの感覚がない。

eの意見があったことで、「まなびほぐし」を目指した対話型の事後研究会の後も、従来の議論型の事後研究会を通して学ぶことを好む教員もいることが明らかになった。

② 第2回アンカンファレンス

11月に、校内外の参加者34名で開催した。授業は第1学年数学で、授業者は中堅の教員である。

第1回アンカンファレンスで出たa～dの意見を活かして、以下の点を変更した。

- ・ 事後研究会のはじめに授業者の話を入れる。
- ・ 「授業参観の視点・事後研究会で話したいこと」の選択肢を精選する。希望調査は授業後に行い、研究推進委員が事後研究会までにグルーピングする。
- ・ シェアリングは行うか行わないか、また、行う場合の方法については、当日のグループ対話の状況を見て判断する。
- ・ 教員が慣れていないライティングシートに変えて、画用紙とペンを用意する。

当日、授業会場に「授業参観の視点・話したいことアンケート」を入れるポストを用意した。初任者2名と養護教諭は「生徒の見とりを通して、特別支援的な視点」を、外部からの参加者1名は「研究テーマの視点」をそれぞれ選択していた。第1回にくらべて、「教科の視点」のグループに数学科以外の教員が増えたのが特徴である。

事後研究会では、グループ対話が活発に行われ

ており、互いに発信してほしいと判断し、第1回目同様にシェアリングを行った。参加者の感想は、以下のようなものがあつた。

- ・ 慣れたことで、1回目よりも話しやすかつた。(多数)
- ・ 視点は、授業を見る前に考えておいた方がよい。
- ・ もっとグループを細分化してほしい。
- ・ 色々な視点があるので、養護教諭の私も参加しやすい。
- ・ テーマごとに話し合うアンカンファレンス型の研修の場は教員の視点を広げ、共通認識を積み重ねていく上でも大変有効である。(外部からの参加者)

4 考察

(1) 授業における学習環境デザインについて

① 対話の効果を高める振り返り

A中学校の例のように、授業に対話の時間を取り入れ、学びのプロセスを振り返る過程を織り交ぜることによって、生徒は「他との違いから学ぶ」ことを身に付ける。また、個で取り組む学習をあえて取り入れることによって、生徒は対話の必要性に気づき強く対話を求める。このように、対話が知識を交換するだけではなく、対話そのものが自己の変容につながる内省になっていることを自覚させるには、継続した取り組みが大切である。

② 学習者中心主義の学習環境デザイン

B中学校の3クラスの授業の様子は、最近増えている授業研究会の事後研究会におけるワークショップとリンクして考えると興味深い。教員がワークショップに参加して感じることは、生徒も授業の交流の場面で感じているかもしれないのである。授業においても教員研修においても、学習環境のデザインは目的ではない。生徒や教員の学び、即ち学習者中心で考えられるべきなのである。

(2) 校内研修における学習環境デザインについて

アンカンファレンスを取り入れた授業研究会では、指導案の表紙に「Un」のロゴを入れて柔らかい雰囲気を出した。また、菓子を用意し、お茶を飲みながらの参加を推奨した。このような空間デザインも、参加者の緊張感をほぐすことに一役買っていた。

授業研究会を、対話を楽しむ場としてデザインしたことで、先生方には新しい研修の仕方として新鮮に受け止められた。さらに、アンケートを見ると第2回の評価が上がっていることから、この研修デザインの効果が確かであると言える。

ただ、教員研修の進行役は、授業における授業

者と同様、場のデザインを学び手の状況によって即興的に変えていかなければならない。場当たり的に進めるのではなく、即興性をもって進めるには、「状況を把握する」と、「対応策をいくつか考える(もっている)」、「最適なものを選ぶ」という3段階が必要である。

5 到達点と課題

2回のアンカンファレンスの数日後、特別支援教育担当者から教員向けの便りが配られた。参観した授業での生徒の姿を例に、特別支援教育の情報をわかりやすく解説した内容だった。また、職員室で授業の事前検討が活発に行われるようになった。このように、新しい学習環境デザインによって、教員の積極的な学びの発信や対話が増えた。

ただ、アンカンファレンスでの学びを体験した教員が、他の授業研究会に参加してもすぐに対話を楽しめる段階に至る訳ではない。今後は、様々な研究会に参加したときに、学びの場づくりに参加しようとする主体性を形成していくことも必要である。事後研究会の運営に参加する機会を作ったり研究会を振り返ったりして、その方策を明らかにすることが次の課題である。

引用・参考文献

- 荻宿俊文「まなびほぐしの現場としてのワークショップ」, 荻宿俊文ほか編, 『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』, 東京大学出版会, pp. 69-116, 2012
- 香取一昭・大川恒『ワールド・カフェをやろう』, 日本経済出版社, 2009
- 中原淳・金井壽宏『リフレクティブ・マネジャー』, 光文社, 2009
- 中原淳『職場学習論』, 東京大学出版会, 2010
- 中原淳『知がめぐり, 人がつながる場のデザイン』, 英知出版, 2011
- 中原淳『経営学習論』, 東京大学出版会, 2012
- 佐伯胖「まなびほぐし(アンラーン)のすすめ」, 荻宿俊文ほか編, 『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』, 東京大学出版会, pp. 27-68, 2012
- 酒井穰『ご機嫌な職場』, 東洋経済新報社, 2011
- 上田信行・中原淳『プレイフル・ラーニング ワークショップの源流と学びの未来』, 三省堂, 2012